

教材類型の設定を基軸とした社会科の教材構成（その1）

—学習能力の形成を促す教材構成の基本構想—

この報告は、当センターの共同研究「各教科・科目における学習能力の形成」の中間報告である。この報告における研究では、学習能力は個々の教材についての学習を積み重ねて形成されるという立場から、学習能力形成の方策として、教材構成についての新たな検討を行うことにした。教材構成を検討する観点としては、教材類型の設定を基軸として、その構想を考えた。この報告では、社会科の教材構成の基本構想を述べるとともに歴史的分野から小学校の物語教材と中学校の政治史的教材を取り上げ、それぞれの取り扱いについて、若干の提言を試みた。

はじめに

この報告は、当センターの共同研究「各教科・科目における学習能力の形成」の中間報告である。共同研究は、学習能力の形成に関する問題の解明を主眼として、次の三つの内容から成っている。それらは、学習能力の形成という視点から焦点化され、研究の集約を図ることになっている。

- 第1 児童生徒のつまづきなど、児童生徒の学習における反応の全体について調査・記述する。
- 第2 上記の調査・記述された児童生徒の反応の原因について分析・解明する。
- 第3 学習指導面から、つまづきなど児童生徒の反応に対処する方法を考え、授業研究を行う。

上記の第1、第2の点に関しては、全国教育研究所連盟編「研究報告集第26次年報」に、「つまづきの分析の視点について」と題する報告を掲載した。この報告は、それと関連しつつ、特に、第3の点について、学習能力の形成を促す教材構成の基本構想を検討したものである。

教材構成に当たっての立論では、教材類型の設定を基軸として、その構想を展開したが、そうした課題意識の背景や経緯については、以下の各項の叙述の中で述べることにする。研究方法としては、執筆者自身の授業実践の経験から生み出された発想を中心としつつ、各種の文献についての検討を行った。また、具体的な教材構成の授業での検証と児童生徒の反応についての調査では、今回の共同研究の協力校である、新潟市立関屋小学校、同関屋中学校の社会科研究担当の先生方から御協力をいただいたほか、新潟市立宮浦中学校、新発田市立佐々木中学校から授業研究資料の御提供をいただいた。

なお、この研究は下記の当センターの研究を基礎としているほか、教材構成論に関しては、新潟大学名誉教授加藤謙先生の御教示を参考にしたことを記し、感謝の意を表する。

- | | |
|----------|-------------------------------|
| 羽鳥敬一氏 | 「児童生徒の歴史理解とその指導」 |
| 大久保正司氏 | 「歴史認識を深める学習態度の形成とその指導」 |
| 本間道夫氏 | 「社会科における『歴史上の人物』の取り扱いとその指導」 |
| 本間道夫氏他6名 | 「社会科における『能力』と『資料活用能力』を重視した指導」 |
| 斎藤俊氏他6名 | 「社会科における能力の育成」 |

I 社会科教材構成の意義

1 教材および教材構成の意義

教材についての語義は、必ずしも一定していない。各教科や学習の場面に応じて、若干意味合いを変えて使われているようである。ここでは、次のように定義づけて置く。

- ・ 教材とは、一定の学習目標に基づき、選択・組織された教育内容を具体的な存在形態を持った学習対象として、提示されたものである。

教材は、単一又は複数の素材を選択し、組織したものであり、教材構成という過程をとおして、学習の場に現われる。したがって、個々の教材論は、より厳密には、教材構成論というふうと呼ぶべきであろう。教材構成という語義もあいまいであるが、ここでは、次のように定義づけて置く。

- ・ 教材構成とは、学習一指導の力働的關係の中で、一定の学習目標の実現をめざして、教材を選択し、組織して行く教育的活動である。

教材構成は、教材の全体的組織を示す語としても用いられるが、上述のように、教育的活動として、動態的な意味で捉えるべきである。また、その活動は、教師の授業前の準備活動のみにかぎらず、授業の過程も含めて、教師と児童生徒の共働に基くものでなければならない。

上述のような教材観および教材構成観は、次の学習一指導観に立つものである。学習は、児童生徒が教材と対峙することに始まる。学習成立の要素としては、教材、児童生徒、教師、学習環境の四つがあげられる。この場合、中心となるのは教材と児童生徒の関係である。教師は、教材を提示するほか、学習の案内や進行を図ったり、学習を助けるための指導活動を行う役割を期待される。この観点からすれば、学習における教材および教材構成は、学習の方向を決定する最も重要な機能を果たす。学習の方向は児童生徒の主体性に基づき、発見的・探究的なものでなければならない。そのためには、教材構成は、児童生徒の疑問を促し、感動を突き動かすものであることが必要である。更に、一人ひとりの児童生徒の問いかけに応ずるだけでなく、集団内の相互交流や望ましい対立を誘発するものであることが期待される。

教材は、内容と形態の両側面を持っている。教材構成に当っては、この二つの側面からその構成について検討しなければならない。内容についての考察が検討の基礎になることは、当然であるが、教材の形態的機能も重視しなければならない。教材の形態が単なる言葉(解説や講話)だけなのか、テレビや映画等の利用を行っているのか、それは児童生徒の認識のあり方を左右する問題である。内容を教材として捉えるということは、それを客観的な認識対象として位置づけることを意味し、その内容についてより深く考究することを可能にする。また、内容を教材化するということは、児童生徒の主体的な対応に適合するものでなければならない。したがって、教材構成は児童生徒の主体性に基づくことによってのみ、最もその機能を発揮する。

2 社会科教材の性格

上述の教材の意義に基づけば、社会科の教材は次のように説明することができる。社会科の教材は、社会環境およびそれを研究の対象とする社会科学の内容を素材として構成されたものである。したがっ

て、社会科における教材は、社会環境および社会科学と学習者を媒介するものである。ということができる。社会認識の形成は、児童生徒の発達と社会科学の成果の交錯点において成り立つ、とするならば、その交錯点に介在するものが社会科の教材であるというふうに表現してもよい。このように考えてくると、社会科の教材の性格は、社会環境を研究する方法、すなわち、社会科学の性格によって特徴づけられる。以下社会科教材の性格について、三点にわたって述べておく。

第1に、社会科教材は、基本的には、社会科の目標である、民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な資質の基礎をつちかうという理念でつらぬかれていなければならない。民主的、平和的な国家、社会の形成者にふさわしい理念は、日本国憲法の三原則である。国民主権、基本的人権の尊重、平和主義、これらの理念的、価値的観点からはずれた内容や素材は、社会科の教材とはなり得ない。

民主主義の理念は、「自分の神や自分の正義のほかに、それとはちがったさまざまな神や正義の存在を承認する道である。…この道は、ですから、トレランス(寛容)の道です。自分の気に入らない神々がこの世に存在することを容認する道です。」(宮沢俊義『憲法と私たち』岩波新書)と表現されるように、多値的考え方をとる。社会科の教材構成においては、人間尊重という根本理念に基づくとともに、多値的考え方を含んだ、幅の広い性格を持たせたいものである。

また、社会科の学習は、それらの理念を児童生徒に一方的・注入的に伝達しようとするものではない。発見的若しくは探究的な学習をとおして、それらの理念を身につけさせることを意図している。社会科の教材構成は、そうした発見的・探究的な学習過程に十分適応したものでなければならない。

第2に、社会科教材は、唯一絶対の法則を不動のものとして理解させるものではないということである。社会科学における法則は、厳密な検証にも反証にも親しまず、全体として大ざっぱな直観的議論にとどまらざるを得ないといわれる。それは法則と呼ぶよりは、一定の傾向性というふうに表現したほうが適切な場合がある。算数、数学や理科の学習では、しばしば、条件や結論(解答)が一義的に律せられるが、社会科ではそうはいかない。社会科における認識は、不確定な場面に属し、明確な結論が得られないことも少なくない。一般には、「より好ましい接近」である、というふうに捉えるべきである。社会科の学習では「わからないことがわかる」といった発想も必要である。社会科教材は、すべてが完全に解決するように仕組んでおくことを要しない。

社会科教材は言葉で叙述されているのが本来の形態である。絵、スライド、テレビ、映画等の直観手段や地図等の視覚象徴等で構成されている場合でも、それらの素材は、言葉と結合されることで意味的な把握が可能となる。それらの直観手段は、言葉を介しない直観的認識を重視するとともに、言葉による認識の基礎をつくる機能を持つものとして利用されている。社会科教材において、言葉の果す役割は、根本的なものであり、概念操作や抽象化の機能は教材構成の骨格をつくる。社会科学では、実験室は存在しない。抽象力が唯一の武器である。社会科学者の抽象力というのは、「頭脳の実験室」をこしらえる働きのことである、といわれる。このことは、社会科教材における言葉の役割の重要性を示唆している。

言葉と社会科教材の関係を考える場合、次の二つの点について留意しなければならない。一つは、社会科学では、民主主義とか資本主義とか、国家とか、民族とか、その他、権利や義務、利潤や賃金とい

ったような基本的な用語(基礎概念)はすべて日常の社会から専門の社会へ移植されたものであり、社会科学と社会的な常識との間の限界がはっきりせず、両者の混同が極めて容易に行われやすいという事情である。もう一つは、言葉についてのS・I・ハヤカワの指摘である。ハヤカワによれば、言葉には外在的意味(コトバでは言い表わせないあるもの)と内在的意味(人の頭の中に想起しているもの)がある。外在的意味は、存在するものによって直接的に判明可能である。しかし、その発言が内在的意味は持つが、外在的意味を持たない場合、その意味を存在するものによって直接的に示すことはできない。「地図は現地のすべてを現わすものではない。コトバは何についてもすべてを云いつくすものではない」「定義について知れ。それはコトバについてのコトバである。できるだけ定義で考えずに実例で考えよ」「牝牛₁は牝牛₂ではなく、牝牛₂は牝牛₃ではない。」という、ハヤカワの「外在的考え方の規則」は、社会科の教材構成において必ず配慮すべき事項である。

社会科教材は、上述のように言葉で叙述されている例が多いが、それは単に事物や事象を羅列しているのではない。その叙述は、「状況の論理」を示している。その「状況の論理」は、ある「観点」や「見方」に基づいて構築されたものである。その「観点」や「見方」は、計量不可能な質的概念、例えば、＜発展段階＞＜統治＞＜自治＞＜階級＞＜闘争＞などの言葉を基盤としている。社会科の教材構成においては、「観点」や「見方」が大きな地位を占めているが、そこでも、既に指摘した言葉についての留意点を十分配慮すべきである。

第三に、社会科の教材構成においては、教師および児童生徒の立場が重要な意味を持っている。社会科の学習では、認識主体と認識客体＝認識対象がともに人間である、ということにも留意すべきである。主体が客体に与える影響もあり、客体の主体への反作用も指摘されている。しかし、ここで最も重要な問題は、イデオロギーの働きである。ここでは、イデオロギーを思想傾向や考え方の呼称として捉えておく。イデオロギーに関する問題としては、次に述べるようなものがある^①。まず、利害関係に基づく故意の事実の歪曲の問題がある。公害を出した企業の関係者と一般住民、それぞれの子弟の間には、公害問題についての対応に微妙な差異がある。偏見とかファン心理が公正な判断を妨げる場合も考慮しなければならない。歴史上の人物についての先入観は、時に、歴史学習の進行に影響を与える^②。次に、信念と世界観に基づき、無意識的に虚偽を信じたり、視野を限定したりする問題もある。児童生徒の置かれた家庭や地域の持つふんいきや風土の教育的意義は重大である。社会認識の形成は、社会科という教科の中でよりは、児童生徒をとり囲む社会的環境をとおして行われるほうが本道のように思われる^③。更に、人間の物の見方は、その「存在」に拘束されているという、いわゆる「認識の被存在拘束性」という問題もある。しかし、イデオロギーの問題は、特定のイデオロギーの立場を社会科の教材構成の出発点として採用せよというのではない。児童生徒に特定のイデオロギーを注入することは避けなければならない。ここで大切なのは、児童生徒が将来自分のイデオロギーを形成していく上で必要な人間尊重の理念と批判力を習得することである。

児童生徒の立場については、その社会的経験の性格を考慮しなければならない。児童生徒の社会的経験の発達の特徴としては、次のような過程が一般にあげられる。

・生活経験の段階 → 問題の客体化へ

- 主観的経験 → 客観的経験へ
- 具体的経験 → 抽象的・法則的経験へ
- 個別的経験 → 一般化された経験へ

これらの過程は、すべての児童生徒が同時に、画一的に経験するものではない。あくまでも一般的傾向としてみるべきである。小学校から中学校にかけての時期は、これらの過程が進行中の状況にあり、その意味では、問題の客体化はむずかしく、主観的、具体的、個別的な認識にとどまる場合が多いといわれよう。したがって、複雑な意味を有する社会事象の認識は、児童生徒にとってきわめて困難なことであることがわかる。認識はその既有経験と結びついて深まっていくものであるから、上述のような児童生徒の発達の特徴は、指導に当たって十分考慮すべき問題である。このような児童生徒の社会的経験の特徴からも、前述したように、その社会認識を「より好ましい接近」というふうに捉えることが望まれるわけである。ここで留意すべきこととしては、次の二点があげられる。

- ・ 科学的社會認識という角度から児童生徒に過大な負担や期待をかけてはいけない。
- ・ 児童生徒の社会認識を大人のひな型のように捉えてはいけない。

第四、社会科の教材構成においては、歴史、地理、公民の各分野ごとに、その観点を吟味すべきである。もちろん、社会科の教材としての共通性については十分配慮すべきことは当然である。もともと、社会科学という語には、一般的な合意をみた厳密な定義は存在しない。むしろ、社会科学という語とは別個に、社会諸科学と呼ばれるように、歴史学・地理学・政治学・経済学といった個別科学の存在は明確である。したがって、社会科の教材構成も、そうした個別科学それぞれの方法と対応して構想することが实际的である。特に、歴史学の場合、現代社会の現実の社会事象を対象とする地理学、政治学、経済学などと異なり、歴史論や歴史観についての基本的立論が行われ、歴史教育についての論議も重ねられてきている。ただし、今、歴史、地理、公民の各分野についての教材構成の立場を述べることは考えていない。歴史的分野については、若干の考察を試みるが、他の分野についても今後の研究課題として残しておきたい。

* この項については、主として、下記の文献を参考にした。

- ・ 社会科学の方法については、山内恭彦編『現代科学の方法』（NHK市民大学叢書）、高島善哉『社会科学入門』（岩波新書）から一部を要約的に引用した。
- ・ 言葉の問題については、S. I. ハヤカワ、大久保忠利訳『思考と行動における言語』（岩波現代叢書）から一部を引用した。「多値的思考方」とか、「外在的思考方の規則」とか、いう概念は同書に説明がのっている。

Ⅱ 社会科教材構成論の現状と課題

1 教材構成論の現状

現在、社会科教材構成という単独の書物は見当たらない。単元構成とか、指導事例とか、教材のとりえ方とかいう教材構成に関する書名のものはある。もちろん、雑誌や研究紀要等に掲載されている論文や報告はかなりある。ただ、体系的に全体論を述べたものはないように思われる。ただし、外国におけるプランについては、教材構成の体系的立論を述べてあるものが紹介されている。それらの書物や論文な

どの中から、社会科教材構成の立場について、いくつかのものを取り出して整理することは困難である。社会科の教材構成論には、次の二つの問題が含まれている。第1は、教科の構造をどのように組み立てるかという、教材体系の構成に関する問題。第2は、授業における教材個々の構成に関する問題である。社会科という教科ほど、その教科の性格をめぐる論議の多いものはない。社会科とは何かという根本的な問題がいつもむしかえされる。社会科の研究は、理くつが多過ぎるという批判も出てくる。社会科の性格をどのように捉えるかという問題の基底には、社会や歴史をどのように捉えるかという認識論の対立があり、その優劣を証明することは不可能である。そこで、論争は並立し、時に、対立したままで合致することはない。社会科論争の不毛ということがいわれるわけである。社会科論争については、その問題点として次の二つを指摘しておく。その一は、社会科論における論争では、個々の教材についての構成論に密着した主張が聞かれないということである。したがって、その主張を個々の教材に適用したら、何がどう違ってくるのかが判然としない。教材の内容論としては、マルクシズムの立場からはっきりとそのイデオロギーを打ち出したものは区別することはできる。しかし、教材構成は内容論だけで決められる問題ではない。教材のなかでも最も多く使われている教科書についても、内容的側面からの批判は行われている。しかし、その教材としての性格について吟味するものは少ない。授業や家庭での学習に使われている資料集やワークは、教材としての利用度は高いが余り批判されていない。その他、学校で購入するスライドやTP教材等にも批判はおよぶことは少ない。要するに、それぞれの社会科観に対応する教材構成はこのようなことになるという具体的な次元まで、その主張がおりてこない。そこに、これまでの社会科論が日々の教室の授業に直結せず、理くつだけに終わってしまう原因がある。その二は、社会科論がいつまでも特定の主張者を中心として、ごく限られた少数の人々によってなされており、それと対照的に、現場の授業は、教科書を中心に、教科書会社の指導書に依存した授業が広く行われているのではないかと、という懸念である。高名な社会科論者の主張よりは、教科書会社の指導書のほうがはるかに大きな影響力を持っているのではないかとさえ思われる。よく、戦後の社会科論史というものを見かけるが、いったい、そこに描かれている「論史」とは、どこ、だれが行ったものだろうか。現場の授業の実態は、その「論史」のように、はなばなしい変遷をしてきたのだろうか、と疑問に思うことがある。社会科論が現場の多くの教師の参加に基づいたものになるためには、具体的な教材構成の問題から出発することがどうしても必要である。

民間教育団体の主張について概括しておこう。まず、戦後、発足した社会科そのものに批判又は反対する立場がある。そうした立場を代表するものとして、いわゆる社会科は社会科学でなければならないとする主張がある。歴史教育の独立を主張するものもこれに含まれる。もっとも、歴史教育の独立論には、いわゆる左右両者からの主張がある。それに対して、戦後発足した社会科の性格、特に、その「問題解決学習」を守っていこうとする立場がある。それらの立場は、それぞれの社会科の教科構造について基本構想を示している。特に、社会科の解体か、統合維持か。低学年社会科の廃止か、存続か。いわゆる同心円の単元配置に反対か、賛成か。これら三点をめぐる意見の対立がみられる。また、歴史や地理をめぐる教育論も社会科の教科構造にかかわる論議として位置づけるべきである。以上、述べてきた立場は、いずれも教育科学研究会、日本生活教育連盟、社会科の初志をつらぬく会、歴史教育者協

議会等の民間教育運動団体の主張に代表されている。

それらの民間団体の主張は、現行の学習指導要領に基づく社会科に対しては、総じて批判的である。しかし、学習指導要領に基づく社会科が戦後30年以上にわたって、その性格を変えながらも、支配的な地歩を占めてきたことは動かしがたい事実である。したがって、現行の社会科の教科構造は、学習指導要領に最もよく表現されているといっていよい。ここで、その教科構造について説明することはしない。ただし、小学校社会科における身近な環境から市町村、県、国と拡大する同心円的方法についての論議と、中学校社会科における、いわゆるパイ型方式についての論議に関しては十分吟味し、教師一人一人が明確な主体的見解を持つように努力すべきである。

次に、授業における教材個々の構成をめぐる問題について、その構成論の現状を概観しよう。構成論の検討の角度としては、教材構成の内容面、方法面それぞれの側面から検討を加えて行くことが考えられる。もちろん、内容面、方法面をまったく個別に捉えて行こうというのではない。それぞれいずれかの側面に研究を焦点づけようとするわけである。内容面に直接する検討については、多くの論がなされている。後述するように、現代化という課題からもその必要性は大きい。しかし、ここでは、教材構成の方法的原理の側面からいくつかの立場について紹介してみよう。

学習指導要領では、既に述べたように、社会科の教科構造を示しており、内容の配列そのものから一定の教材構成観をうかがうことはできる。しかし、教材構成論について直接叙述しているわけではない。ただし、中学校社会科を例にとれば、学習指導要領の内容配列の方式として、大項目、中項目というふうに、項目を設定し、その項目についてそれぞれの内容を示すという手順をとっている。いわば、「項目総括方式」とでも名づけることができよう。同じ中学校社会科でも、地理的分野では、いわゆる「窓方式」を採用し、地理的事象に取り組む観点をいくつかあげ、直接その内容を示していない。そのほか、学習指導要領では、内容の精選、学習資料の活用等、教材構成に関する指摘を行っている。けれども、学習指導要領および指導書を読むかぎりでは、教材構成に関する明確な理論を見出すことはできない。

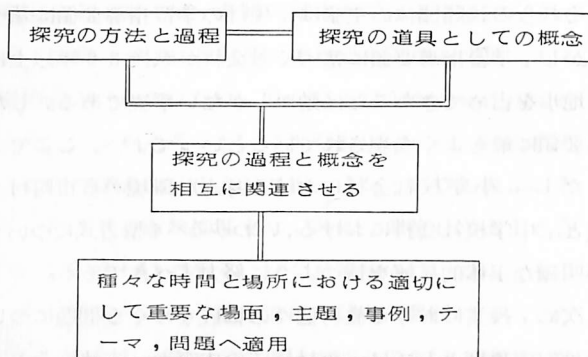
現在、教材構成論として大きな影響力を持っているものには、諸外国で考えられている方式がある。まず、アメリカの「新社会科」における構想があげられる。新社会科では、「人類の研究」ないしは「人間の研究」を中心主題にしている。教材構成の面から注意すべきこととしては、最新の社会科学の成果を導入することによって、社会科の教育内容編成の原理そのものを変えようとしていることである。そこでは、「導入の方法は最も基本的で本質的なものを選択し、具体的問題状況の中で、関係把握、意味理解をとおして、それらが子どもの市民性の育成に寄与するものでなければならない。すなわち、現代の科学構造を導入すると同時に、子どもをして内在的に動機づけ、知的興奮を喚起して、それが生み出された探究の方法を理解させ、知的能力の陶冶に役立つものでなければならない。科学の導入は科学そのものを意味すると同時に、科学的研究方法をより一層重視し、法則・原理を発見しようとするような探究の開発をうむようになるであろう」と考えられている。なお、その探究の方法としては、「概念的探究法」が提唱されている。概念的探究法の原理に欠くことのできない三要素としては、探究の方法と過程、探究の道具としての概念、ならびに、探究を行う場面設定があげられている。それをモデル化して示したものが次ページの図である。

次に、西ドイツの「範例方式」について若干述べておこう。私は、「範例方式」という訳語が的確なものであるかどうかかわからないのであるが、社会科の学習に、日本語の意味での「範例」があるとは思えない。「範例」という訳語を安易に使っているように思えてならない。「範例」とは、教科の要求する基礎的・本質的な事から、最も端的に具現する具体的な事例である、という（「現代教育用語事典」）。また、「範例」は、「重要な学問体系の中から選択された重点であり、しかもそれが単に学問体系の理解に役立つだけでは

なくて、その学習がその後の生徒たちの真の認識の突破口となりうるようなものである。すなわち、その<例>を通して学問、科学の本質、全体を反映し、同時に生徒の全我的な集中を可能ならしめるような典型的な例の意味である。」ともいわれる。「範例」が上述のように、具体的な事例であったり、重点であったり、典型的な例であるならば、なぜ、それに「範例」という古めかしい訳語を与えたのか、私は疑問に思う。また、日本に導入されている範例方式は、西ドイツのそれとは違っている、と指摘されている（「教育展望」1973年2月号）。伝統的な1単位時間45～50分というこま切れ時間では、範例方式はできないし、現行の学習指導要領では、その実現は不可能だとされている。元来、範例方式は、実存的教育学に根ざすものであり、その基盤には伝統的教育観の根本的改訂をせまる発想がある。日本に、こうした外国で発案された方式を導入する場合、多くは、その技術的な操作的な面だけが取り入れられ、その根底にある教育観が軽視される傾向があるのは反省すべきことではなかろうか。また、範例方式は、自然科学の方法論から発想されたものであり、人文科学系統への適用には疑問が持たれている。特に、歴史教育への適用については、現代ドイツ史学界における歴史観の動向と深くかわっており、その適用についてはいくつかの疑問が提起されている事情について知るべきである。なお、歴史教育における範例方式と関連して、同じく西ドイツの「パラダイグマ」理論、「島」理論、「凝縮」理論があげられる。要するに、範例方式の導入においては、「範例原理は、それ自体にまだ信頼できる教授法をもっていない」という事実をふまえて、より根源的な考察に基づく教師の主体的な構えが必要である、といわなければならない。

地理教育では、イギリスの「サンプルスタディ」方式がある。サンプル・スタディは、伝統的地誌学習が陥っていた、知識の羅列とか、子どもが抽象的事象ばかりを学習させられている、といった欠点を克服しようとして提案されたものである。それは、一般には、ある一定の地理的単位を、それ自体として、また、ある地域の代表として詳細に学習することであると定義されている。そして、その詳細な学習をとおして地誌的研究方法に通じさせ、地理認識育成の最終目標である地域性の認識にまで到達させようとする。この意味からすれば、我国における地理教育で範例方式の導入と称しているものは、むしろ

○ 概念的探究モデル



内海巖編著「社会認識教育の理論と実践」（葵書房）
326 ページより引用

ろ、このサンプルスタディであるといったほうが適切のように思われる。なお、地理教育では、このサンプルスタディのほか、高校地理教育に関する研究としてアメリカのHSGP(High School Geography Project)によるプログラム「都市時代の地理」もあげられる。

* 上記の我国における社会科教育の動向および諸外国の社会科の方式については、主として、下記の書物を参考にした。ここに紹介した諸外国の方式についての説明の部分は同書からの引用又は要約である。なお、HSGPのプログラムについては、新潟中央高校の植村敏秀、佐藤章両氏の「考える地理—HSGPに学ぶ」(新潟県高等学校教育研究会『社会科研究』第19集掲載)を参照していただきたい。

内海巖著「社会認識教育の理論と実践」(葵書房)1971年刊

以上の諸外国の理論に共通な特徴としては、いずれも、大量の知識の網羅的な注入を避け、基本的なものを精選し、その学習を他に転移させ、学習の拡大発展を図ろうとしている点で共通している。したがって、それらの方式は、いわゆる「学び方」を学習する学習や学習能力を育てる学習の理論的、技術的基盤として参照できる面を備えている。もちろん、アメリカの「新社会科」の基底にあるプラグマティズム、範例方式において強調されている「実在的な出会い」といったような根本的な考察を十分行うべきことはいうまでもない。

最後に、最も多く使用されている教科書について、その教材としての性格を検討しておこう。わが国の社会科教科書は、もともと、学習する内容をまとめて記述しているものばかりで、簡にして要を得ている反面、すじっぽくおもしろくない。豊かなイメージに欠けているという批判を受けている。端的な表現でいえば、教科書は、学習内容を静的な論理的体系を持つものとしてまとめたものである、ということができる。したがって、教科書の教材としての活用度はきわめて低くなる。動的な学習活動に応える教材としては、市販の学習資料集や視聴覚教材、教師自作の資料が用いられ、教科書は、もっぱら、テスト前の学習内容の整理用として使われることになる。現行の社会科教科書が児童生徒の発達段階を配慮して、語句や文章、挿絵や写真等、単純性、具体性、具象性(イメージ化)を備えていることは事実である。しかし、社会科教科書が、その他の教科のものに比べ、教材性がきわめて乏しいということは認めざるを得ないように思われる。現状では、教科書は社会科の教材構成の一素材として位置づけられても、中心的な位置を占めることはむずかしい。

2 社会科教材構成における研究課題

社会科の教材構成を巡る問題点としては、次のようなことをあげることができる。「主体的な学習」、
「学習の個性化」等、新しい理論を掲げた研究は多いが、具体的な教材構成論は欠いているため説得力の乏しいものが見受けられる。優れた理論も、具体的な教材構成の形で表現されてこそ有効なものとなる。予想—検証学習に基づき、予想をさせ、その予想を確かめさせる形の過程を画一的に適用している授業をよく見かける。しかし、学習過程は教材の特質に応じた多様な型を考える必要がある。指導内容の重点化と教材の精選も、大きな問題点となっている。また、社会科の教材構成が社会科学の進歩と社会的状況の激しい変動に比して著しく遅れた内容になっているという現状も指摘されている。以下、上述のような問題を考慮して、社会科教材構成において当面する研究課題について述べる。

第一、教材構成は、単なる内容や素材を、無目的に体系化するというのではない。明確な課題を持った学習の展開と直結したものでなければならない。現在、教材構成に果せられている課題の最大のも

のは、学習能力の形成である。学習能力の形成は、現代社会における問題解決力の基礎条件である。それは、既に述べたとおり、諸外国の教材構成に関する理論の基底に共通に流れているものであり、現代の新しい学習指導理論に応ずるものである。この研究は、この課題に焦点づけられている。

第二、平常の授業における教材が単調であり、また、マンネリ化している状況が問題になっている。それは、前述したように、学習過程の固定化に伴う現象でもある。今、最も重要なことは、教材構成における「視点の転換」である。その際、発見的、探究的な学習過程を基調としつつ、児童生徒の個に応じた配慮を十分行うことが必要である。そのために、教師は、児童生徒と一しょに、主体的な自由な発想に基づき、多様な豊かな教材構成を創り出していくように努力すべきである。「教材を命あるものに」(加藤 謙 『新潟県教育月報』第22巻第10号参照)という願いを実現させなければならない。

第三、新潟県教育の最重点の一つとして、「指導内容の重点化と教材の精選」が取り上げられている。それは、教材の過剰を克服するために、教材の精選を図り、ゆとりのある豊かな学習をめざすものである。もともと、重点化は、構造化とともに、内容や教材の精選における重要な観点であり、重点化によって精選を図り、精選によって重点化が可能となるという関係にある。精選は、基本的には、質的、量的両側面から、教材の論理と児童生徒の実態を検討して行われるが、それは、構造化の理念をふまえて基本的事項を明確にすることを前提としている。

その際、小林信郎氏が、基本的事項の条件に関して指摘するように、現代社会の課題に基づくことが必要である。重点化や精選の観点は、新潟県教育庁指導課「指導内容重点化に関する参考資料」Ⅰ、Ⅱにも明らかにされ、各論者によって、ほぼ出つくしたといってよい。これから必要なことは、それらの観点を抽象的、一般的な論議に終らせるのではなく、一つ一つの教材構成に応じた具体的な意味を持つものにしていくことである。教材精選は、本来、教材構成論の基盤の上に行われるべきものである。

第四、小学校、中学校、高等学校の一貫性を配慮することも、教材構成論上で必要である。特に、社会科の教科構造の面で、それが明確になっていることが望ましい。一貫性について、ここで詳しく言及する余地はないが、一貫性の意義について、十分、吟味する必要がある。一貫性を考える場合、各学校段階での完結性とあわせ、次の段階への発展性の見通しを、明確に意識することが必要であり、それは、上述の精選や重点化に役立つ観点を提供する。各学校段階の役割は、その地域や学校の実態に応じたものであり、弾力的に考えていくことが大切である。なお、地図や年表の取扱い等の学習技能に関するものについては、小学校段階からの系統的訓練を教材構成面から配慮していく必要があろう。

第五、近年の社会科学の進歩は著しい。特に、社会科学の新しい波として、行動科学の発達が注目されている。また、社会的状況の変化も激しく、新たな社会観や価値観への関心も高まっている。社会科の教材構成における「現代化」は緊急の課題である。

* この項の各事項についての参考文献を主なものだけ掲げておく。

- ・構造化の意義については、滝沢武久「思考過程とはなにか」(大日本図書教育研究室)ほか
- ・基本的事項の条件に関しては、小林信郎「社会科における基本的事項の条件」(『社会科教育』明治図書/6129)
- ・一貫性については、大島三男「小・中の一貫性とはどんなことか」(『社会科指導』小学館3巻3号)
- ・行動科学については、前掲『現代科学の方法』ほか

Ⅲ 学習能力の形成と教材類型の設定

1 社会科における学習能力とその形成

既に述べたように、現在、学習指導に寄せられている期待の最も大きなものの一つは、学習能力の形成に寄与することである。ところで、学習能力とは何か、ということについては、定まった見解はないといってよい。学習能力を、学習をしていく上に必要とされる能力である、というふうに云いかえてもその概念がはっきりするわけでもない。そこで、学習能力の一般的検討を行うことが必要である。しかし、その一般的検討の成果について、この報告で述べることはさし控えたい。後日、別の報告で公表することになるであろう。ただし、社会科における学習能力に関して、若干、説明する。

まず、学習能力と能力との関係について考えてみる。能力とは何か、という根本的な考察が必要であることはいうまでもない。しかし、能力の定義について、はじめから一定したものを期待することは困難である。むしろ、能力という語を、この研究では、どのように用いていくかというふうに考えたほうが实际的である。学習能力と能力の関係の捉え方としては、次の三つの場合が考えられる。

- ・学習能力を、能力全体の作用としてみる考え方、いわば、学習能力と能力を一体的に取り扱う。
- ・学習能力を、学習という活動に向けられる能力の一種としてみる考え方。
- ・学習能力を、上述のように、学習一般というばくぜんとした形でなく、特定の教材についての学習遂行を可能とする能力としてみる考え方。

この研究では、一応、三番目の考え方をとっていくことにする。それは、全国教育研究所連盟の学習能力共同研究において打ち出されている、次の見解とほぼ合致する。

- ・学習能力は、抽象的に存在するものではなく、ある具体的な課題が与えられたとき、それまでの学習や経験から得られていた知識や能力が、その課題に対し動員されて構成されると考える。

したがって、学習能力を一般論として、まず、明確にするよりは、具体的な教材構成の場で、その具体的な動きを明らかにしていこうとする立場をとりたい。

社会科における学習能力についての考え方も定まっているわけではない。これまでの研究や主張では学習能力というよりは、能力形成一般の問題として取り上げられている。そこでの能力は、学習という特定の目的に方向づけられたものではない。しかし、学習により獲得された能力は、新しいことを学んでいく能力という意味を含むことは当然である。社会科における能力については、冒頭に掲げた、当センター前所員本間氏の報告もあるので、ここで再論はしない。結論的に言えば、社会科における能力論の立場としては、本間氏も引用している、長沼長三氏の次のような見解が最も妥当なものと思われる。

- ・能力の育成というと、とかく「能力とはなんぞや」という能力論に走りやすい。また、観察力、分析力、比較力……など、抽象した能力論に陥りやすい。実際の学習指導を考えるとき、このような概念をもてあそぶことは意味の少ないことであって、具体的な単元や学習の目標や内容に即して考えるべきものである。(長沼長三『新潟県教育月報』1969年5月)

ところで、学習指導要領にあるいわゆる能力目標について若干述べてみる。『小学校指導書』(文部省)によれば、社会科における能力は、観察力、思考力、資料を活用する能力という三つの類型で捉

えられ、それらの能力が総合されて正しい社会的判断ができるようになるものと考えられている。この考え方が小学校社会科の目標4として、次の文章に具体化されている。これがいわゆる能力目標である。

- ・社会生活を正しく理解するための基礎的な資料を活用する能力や社会事象を観察したりその意味について考える能力をのばし、正しい社会的判断力の基礎を養う。

中学校社会科の能力目標は、目標の3として、次のように示されている。

- ・経済・社会・文化などが急速に変化発展している日本や世界の現状に目を開かせ、さまざまな情報に対処し、確実な資料に基づいて公正に判断しようとする態度とそれに必要な能力の基礎をつちかう。

中学校社会科では、社会科において育成すべき能力には、さまざまなものがあるとしながらも、いわゆる情報社会化に対処する能力を、最終到達点としてあげている。この点、小学校社会科における能力の三区分に比して、能力に対する取扱いの違いが見られる。この研究における学習能力という語の用い方も、いわゆる情報処理能力の意味に近く、能力の類型的区分を示すことは考えていない。

小学校・中学校の両社会科の能力目標の受けとめ方として注意を要する点として、次の三つをあげておく。第一は、能力目標はそれ単独で実現を図る性質のものでなく、ほかの目標と一体のものとして捉えることが必要である。能力のみをねらう学習というものを設定するのではなく、「精選された内容をもって基礎的能力をしっかりと育成するという」とことが重要である。基本となる概念形成と別個のものとして能力形成を考えるのではない。第二、能力は、各分野あるいは各学年の具体的な社会科指導をととして、確実に定着させ、高めていこうとする方針をとるべきである。具体的な分野、教材に即して考えることが大切である。第三、能力目標を小学校・中学校の段階の到達目標としておしこめてしまっはならない。むしろ「生涯教育の目標」として、長期的な展望をもって考えることが適切である。

以上の説明の中で、この研究における学習能力についての考え方は示唆してきたつもりであるが、ここで、学習能力についての一応の定義を述べておこう。もちろん、それは、全く研究のために設けられた仮説にしか過ぎない。今後の研究の中で、理論的に、実証的に検討することを必要とする。

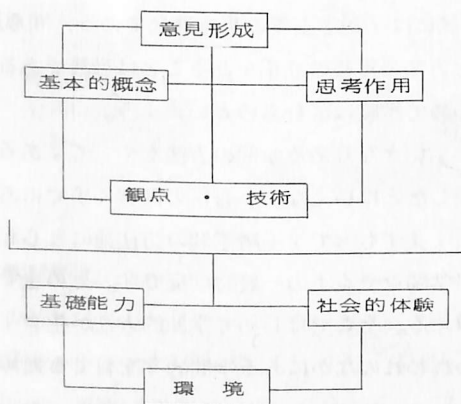
- ・社会科における学習能力とは、個々の社会事象を歴史的に形成されてきた社会の全体構造に位置づけて、その相互の意味的関連を把握する意識作用であり、行動力である。

学習能力としては、比較とか、分析とかいう思考作用の面を重視する考え方が強い、形式陶冶の立場である。しかし、今日では「鍵概念」、「鍵技能」といった学習によって獲得された概念や技能の働らきに着目して、学習能力を考えようとする、実質陶冶の立場も強くなっている。形式陶冶、実質陶冶両面から学習能力を検討することがよいようである。

既に述べたように、上の定義は、情報処理能力というふうに置きかえてよい意味合いを持っている。そこで重要なのは、情報を処理する方法論である。能力というものを考えるとき、方法論についての検討が最も重要な位置を占めてくる。方法論の面から学習能力を捉えていく発想が必要である。方法論とは、学問には、いくつか暗黙の前提があって、それを前提としているような方法がとられている、その前提と方法の総体のことだという。だから、方法ということばは、大づかみには二つの局面を持っている。一つは、ことの本质を統一的につかむという、本質への問いかけであり、他の一つは、ハウ・トウ

(how to)的な面である。ハウ・トウ的な面でのみ方法を捉えるべきではない。ものごとを見る観点や見方を前提として、ハウ・トウ的なものも生きてくる。

社会科では、いうまでもなく、社会事象を学習の対象とする。それは、どのように学習されるのだろうか。その学習のすじ道に照応するものとして、社会科における学習能力の構造を構想することができる。自然科学の方法は、原理的には、前提(仮説又は理論)Pをもとにして、論理Lによって推論し得た結論Cを、実験・観測Eとつき合わせて、Pを検討する、というのが一貫した骨組みになっている。科学の方法を、 $P \rightarrow (L) \rightarrow C \rightleftharpoons E$ とするならば、これは自然科学の方法に限ったことではない、といえる。社会科学では、 $C \rightleftharpoons E$ の部分に問題がある。社会科学では実験的手法をとることは困難である。ここで、CとEを社会的な事物や事象と考えるならば、 $C \rightleftharpoons E$ はその事象や事物の因果関係を示しており、それは、Pという前提のもとに、Lという論理に基いて成り立っていると説明できよう。先にも述べたように、社会的事象は、「状況の論理」として叙述され、ある観点や見方から把握させられているからである。したがって、こうした学習のすじ道を考えると、学習能力の構造を次のような図で模式的に描くことができよう。



社会的事物・事象の学習では、それらの認知から始まり、それらの事象・事物の諸関係について思考するとともに概念形成が行われる。そこでは、事物・事象をどうみるかという観点と技術(方法)が必要となる。更に、高学年に進むにつれて、その認識の総体に基づいて、その事象・事物への評価や批判を含めた意見形成を行うこととなる。こうした社会認識の根底にはことばやかな基礎能力と社会的体験の積み重ねがあり、それらは学習者のおかれた環境によって大きく影響されている。

この模式図は、たまたま、アメリカの「新社会科」の説明のところで紹介した「概念的探究法」のモデル化した図と類似したものとなった。知的能力の陶冶をねらう「新社会科」の考え方からすれば、類似するのが当然といえよう。基本的概念と思考作用の二つを組み合わせた発想は、次のような滝沢武久氏の説明とも合致する。それは、学習能力形成における形式陶冶と実質陶冶の両面をあわせ考えようとする立場でもある。

- ・(学習をとおして)えられた「結論」がありとあらゆるがあい(可能な領域すべてにわたって)、適用できなければならない。その上、その学習で使われた操作そのものを、子どもの思考の中で、一般化され、普遍化される必要がある。これを転移力というならば、それこそ、学習能力そのものであり、学習の究極のねらいにほかならないのである。— 現代教育講座5『人間の発達と学習』

(第1法規)1975年、212ページ—

なお、意見形成については、意見は態度の言語的表現であるといわれるように、態度形成に通ずる間

題である。社会認識の基礎には、民主主義の根本理念である人間を尊重しようとする態度がなければならない。社会科における学習能力には、このようないわゆる態度的能力を含める必要があると考える。意見形成を学習能力の構造に位置づける意義は大きい。意見形成は主体の判断の表明であり、なんらかの価値判断を含むとともに、感情をも反映していることに留意すべきである。以上、述べた社会科の学習能力観は、いわば社会科全般に共通する形であって、その具体像は、地理・歴史・公民等、それぞれの分野、教材に即して考察しなければならない。

次に、学習能力の形成について述べよう。学習能力の形成という場合、それは児童生徒の主体的な成長・発達を期待する意味がある。学習能力は自ら身につけていくものである、という立場である、それは、これまでの「学び方」学習でとってきた立場でもある。したがって、学習能力の形成を促す学習指導としては、「学び方」学習で考えてきた観点を取り入れるほうが实际的である。以下、「学び方」学習を基に、学習能力の形成上、留意すべき基本的観点をあげておく。

① 社会諸科学の方法論を吟味し、児童生徒一人ひとりの考え方や照応させながら具体的な学び方を引き出していくことが必要である。方法論の吟味は、前述したように、現代社会をどう認識するかという本質的な観点・立場に基づいて行うべきである。したがって、ハウ・トゥの面だけでなく、基本的な概念の習得を含めることは当然である。しかも、その根底には、民主主義の根本理念である人間尊重という価値観が存在しなければならない。評価においても方法論重視の立場をとることは当然である。

次の内田義彦氏の指摘は、方法論の学習について、きわめて示唆に富むものといえよう。

・学問をやるためには、学問的方法が必要です。しかし、いきなりある学問の方法をやって、ある学問をはじめるというのでは、ほんとうに方法的に出発したとはいえない。日常の世界にすでにある日常性批判の方法をさらに学問的に高めてゆ�ために、まずもって、(諸学問の方法論にとらわれず)一般に方法的に考えることに熟達する。これが諸学問をやる上の一般的前提です。その上で、いろいろの学問をやっていくなかで、方法をさらに鍛える。そこではじめて学問的方法が生き、学問も絶えず発展するわけでしょう。学問的方法は、われわれのなかにある学問的芽を育てるためのものです。—内田義彦『社会認識の歩み』(岩波新書) 26ページ—

社会科における学習能力も、既に、前提能力として、児童生徒の内にあるものを、更に、伸ばしていくという立場が必要である。その点では、日常性批判の方法として、児童生徒の持つ常識を学問的に批判するという学習活動を導入することは意味がある。

② 主体的な学習を基に探究的・発見的な学習過程を組むべきである。学習者の興味・関心を高めることも必要である。その場合、興味→理解という方向だけでなく、理解→興味という方向を重視したい。学習過程は、自由な発想に基づいて、個々の教材や児童生徒の実態に応じて、多様な型を考えるべきである。○分節○段階、予想→検証という公式どおりの固定した型だけにこだわることはない。その際、児童生徒自身と学習対象との間にあるずれに気づかせ、「視点の転換」を促すように工夫する。

③ 学習を行動化することが重要である。学習能力は、具体的な学習の場で、行動をとおして体験化され、生活化されることによって身につけていく。行動によって、学び方を意識化することもできる。したがって、学習活動を組織化することは極めて重要な課題となる。学習活動の中で最も重要なことは

表現活動である。見学・観察、およびそれに基づく報告の作成。劇化、新聞製作等々、創造的な性格を持ったものが望ましい。学習活動としては、個別的な活動とともに集団的活動が組まれる。集団的活動では、多値的な見方を出し合うことによって、共働による能力形成が期待される。

④ 習慣形成の面からも学習能力の形成を捉えていくことが考えられる。習慣形成は、時に、悪い方向で固定してしまう危険性もあるが、学習能力の形成に必要な方向性・発展性という角度からは望ましい面を持っている。そのためには、長期的な展望の下に、計画的・重点的な訓練が必要となる。

⑤ 学習能力の要素としては、読図や描図などの技能を含めて、「学習技術」を考える必要がある。ここで「学習技術」というのは、学習の効果的・正確な遂行に必要な技能や技術のことを指している。こうした発想は、『知的生産の技術』(岩波新書)にも見ることができるが、研究分野としては未開発のように思われる。「学習技術」の育成という新たな角度からの指導の体系化が必要である。社会科における「学習技術」については、後述する。

* この項に関しては、主として、下記の文献を参照した。

- ・能力一般については、現代教育講座7 『能力・適性・選抜と教育』(第1法規)、勝田守一『能力と発達と学習』(国土社)など。
- ・社会科の学習能力に関しては、既に、本文中に掲げた、内田義彦「社会認識の歩み」(岩波新書)から示唆されることが多い。特に、方法論の意義については、同書から一部引用して説明した。
- ・意見形成に関しては、新潟大学教育学部附属新潟中学校研究第18集「教育課程の構造化」に、社会における意見形成について述べた拙論が掲載してある、御参照いただきたい。
- ・「学び方」学習については『新潟県教育月報』1976年2月号に掲載の拙稿を御参照いただきたい。なお、あわせて、同月報掲載の滝沢武久「学習方法の習得」をも御一読いただければ幸いである。

2 教材類型の設定

この研究の主眼は、社会科における教材構成の原理の追求であり、その中心的発想として、教材類型の設定ということを考えていることは、冒頭に述べたとおりである。教材類型を設定するという発想は多種多様、無数の教材に一定の秩序を与え、そこに教材構成の基準を引き出そうとする考え方に基づいている。類型は、「範例」としては考えていない。しかし、教材精選を方向づける意味からすれば、「範例方式」と共通する性格を持っている。教材を秩序づける基準としては、学習能力の形成があることは、これまで述べてきたとおりである。学習能力は一つ一つの教材についての学習を積み重ねて形成されるが、それらの教材は一定の方向性と発展性を持っていなければならない。教材を類型化することによって、その類型ごとに、教材に一定の方向性と発展性を与え、学習能力の形成を体系的に組織立ったものにすることができる。それは、また、指導内容を重点化し、精選することを方向づけ、教材の特性に応じた学習活動の展開への道を切り開く。

社会科の教材類型としては、次の三つの領域を考え、それぞれの領域の中で教材類型の設定を行うこととした。

- ・教材領域A — 社会諸科学の研究領域と直結して教材構成を行うことのできる教材
- ・教材領域B — 社会科の教科としてのねらいに基づいて設定され、社会諸科学の体系とは必ずしも

直結しない教材

・教材領域C——教材を形態的な側面から見た場合の類型である。

先ず、領域Aについて述べる。社会的環境は、それ自体、総合的現象であるが、研究や学習の対象としては、歴史学・地理学・政治学等の各諸科学の部門に分かれて考察する。したがって、教材類型もそれぞれの部門に応じて、その教材類型を設定できる。これが教材領域Aである。次に、領域Bについて述べる。社会科の教材は、中学校の場合、ほとんど、社会諸科学の各部門に直結している。しかし、小学校の場合、社会科の教科としてのねらいから、教材として独自の単元構成を行い、社会諸科学の部門とは直接つながらないものが多い。例えば、産業学習(5年)においては、その基盤には、地理・歴史・経済それぞれの諸科学があり、一つの科学の体系を学ぶという形にはならない。中学校の歴史的分野における人物学習等もこの領域Bに入れてよい。領域Bにおいても、社会諸科学とつながりはないのではないが、領域Aの場合と比べ、ニュアンスが異なるということに留意したい。領域Cについて述べる。教材は情報媒体であるともいえる。媒体としての形態は多種多様である。教材の機能をその形態面から捉えようとするのが、この領域Cである。

今の段階で考えている小学校・中学校社会科の教材類型としては、次のようなものがあげられる。領域Cについては、後述する。

A 小学校社会科

○低学年の教材——(省略)

○中学年の教材——類型「地域教材」—B

第3学年では、市町村の範囲を中心として、第4学年では、各都道府県の範囲を中心として、学習する。しかし、地理学に直結する教材のまとまりではなく、人々の自然環境を生かした組織的な活動とか、土地の開発や交通の発達などに努めてきた先人のほたらきとか、それぞれの目標に即した教材構成を行うことが必要である。

○高学年の教材——第5学年 類型「産業教材」—B

第6学年 類型「民主政治」—B, 類型「日本の歴史」—B, 類型「世界の諸地域」—B

第5学年では、産業が学習の対象であるが、それは地理学習とは異なり、歴史的又は経済学的な観点からも総合的に教材構成を考えなければならない。第6学年の「民主政治」は、政治学、憲法学の基盤に基づく教材として、すっきりまとまっている。「世界の諸地域」については、中学校のように、地理学に直結するというものではなく、世界の諸地域での気候と生活の特色との関係、世界の諸地域間の交通や交流、国際連合などが全体としてまとめられている。「日本の歴史」については後述する。

B 中学校社会科

○地理的分野——類型「身近の地域」—B 野外観察を中心とした導入的教材

類型「地図」—A 地図学に基づき、地図を利用する能力を身につける教材

類型「自然地理」—A 自然地理学の方法と成果に基づく、地形と気候に関する教材

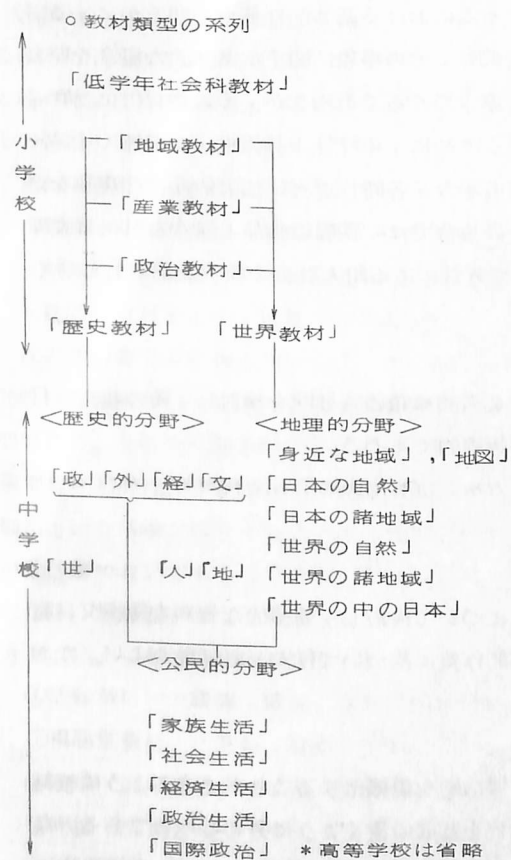
類型「日本の諸地域」，「世界の諸地域」—A 各地誌学の方法と成果に基づく教材

類型「世界の中の日本」—B 世界の中に日本を位置づけ，地理学習を総括する教材

○ 歴史的分野 — 類型「政治史的教材」，「経済・社会史的教材」等—A } 後述
 類型「人物教材」，「地方史教材」—B }

○ 公民的分野 — 類型「家庭生活」—B
 類型「社会生活」—B
 類型「経済生活」—B
 類型「政治生活」—B
 類型「国際政治」—B } 社会諸科学の方法と成果を総合的に利用し，それぞれの単元のねらいに基づき構成される教材である。なお，「家庭生活」は，分野における導入的教材であり，「政治生活」は分野・教科の総括的教材である。

上述の教材類型のそれぞれは，社会科の教科構造の中に，次のように配列され，全体として，学習能力の形成の体系と照応する形となっている。先に引用した，内田義彦氏の文章にあるように，いわゆる



* 「政」政治史的教材，「外」外交史的教材，
 「経」経済・社会史的教材，
 「文」文化史的教材，「世」世界史的教材，
 「人」人物教材，「地」地方史教材，

「日常性批判の方法」を学問的に高めていくという筋道が大切であって，身近な生活経験をとおして，学習能力の芽を育てていくという立場は適切なものといえよう。家族や地域の問題から学習するということはそこに含まれている人間関係の意味からいえば，日本あるいは世界に共通する深い真理を含むものであって視野をせばめてしまうものではない。また，左の体系を見てもわかるように，長期的展望で見れば，身近→日本→世界→身近→日本→世界→日本（公民）というように「世界」から再び「身近」，「日本」を見直す部分を含んでおり，それは，学習能力の形成の上では，意味のある「くりかえし」であるといえよう。中学校におけるパイ型構造も，地理・歴史の学習の上に立つ総合的な学習能力の形成を公民的分野で行おうとする発想であって，学習能力の形成に適合したものといえよう。

分化と統合という角度から見れば，小学校低・中学年の「統合」の方式。小学校高学年から中学校1・2年段階で，地理・歴史の「分化」の方式。更に，中学校最終の段階で公民の「統合」の形をとっている。これも無理のないやり方のように思われる。また，こうした体系は，机上の論議や批判でなく，一つ一つの教材についての実践を積み上げ，それを考察して，検討を加え，改善していくことが望ましい。

教材構成の基本的手順について述べる。社会科の教材構成に当っては、次の5つの段階を経過する必要がある。それは作業の順序を示すものではないが、少なくとも、こうした段階に応じた検討を行うべきである。この手順は、教材精選の作業手順をも示している。教材の精選は教材構成を通して行うものであり、また、教材構成も教材の精選を抜きにして進めることはできないからである。また、この手順は、前述したような学習能力の構造に対応しており、学習能力の形成を促す意図を含んでいることはいうまでもない。

① 教材のねらいと位置を明確にし、そこで何を思考させるかを検討する。

教材類型それぞれの教材構成のねらいを明確にし、年間の単元配列の中で教材の位置づけとともに何を思考させるかについて検討しておく。教材類型のねらいと位置は、社会的事物や事象をどのようにみるかという観点と方法(技術)から導き出される。その際、教材についての価値的観点からの検討を行い、その教材をめぐる意見形成の見通しを立てておくことが望ましい。

② 教材における中心的な社会事象を選択するとともに、そこにおける基本的な概念を明らかにする。

教材類型ごとに、各教材における中心的な社会事象を選択し、その事象に関する基本的な概念を明らかにしておく必要がある。それは教材類型の種別によって違ってくるであろうが、その教材化に当たっては、児童・生徒の実態を考慮し、その興味と関心を高めるために、単純性：具体性、具象性(イメージ化)を持つようにすべきである。例えば、文化史的教材の場合、各時代ごとに代表的な文化現象を選択し、その歴史的背景について考えさせる。「元祿文化」の場合では、西鶴の作品(録音教材又は文章教材)を取り上げ、その作品の登場人物や舞台等をとおして背景にある町人社会の成立を追求してゆくような学習を行う。

③ 要素的事項を精選し、整理する。

中心的な事象とともに、関連的に人名、地名、用語等の要素的事項の重要度を検討し、その整理を行う必要がある。その際、教科書との関連で精選する方法が实际的であろう。

*この点に関しては、拙稿「教科書との関連で精選する方法」(明治図書『社会科教育』1974年4月号)を参照していただきたい。

④ 学習資料を選択し、提示する。

学習資料としては、教科書を含めて、各種の形態の特性について検討し、効果的な資料を選択又は製作することが必要である。選択・提示は、児童生徒の自主的作業に基づいて行われれば最もよい。なお学習資料の利用については、次項で述べる。

⑤ 基本的な学習過程を想定し、学習活動を組織する。

教材類型の特質に応じ、学習過程を類型化し、更に、学習活動を組織化することができるよう教材構成を行うことが大切である。その際、探究的、発見的過程を基底に置くように努めるべきである。なお、学習活動を、教材形態の一つとして、「活動教材」として捉えるように考えているが、その意味については、やはり、次項で述べる。

Ⅳ 形態的特性を生かした教材構成

1. 教材形態の機能とその諸類型

教材領域Cを設けたのは、教材構成では、内容面とともに形態面からも検討を加えるべきだという立場からである。教材の形態的特性を生かすことによって、学習の効果をあげることができる。教材形態面からの機能を考える場合、前述した「学習技術」を身につけさせるという観点が大切である。社会科における「学習技術」としては、次のようなものが考えられる。

①集団活動に伴う、討論法や司会の技術、調査や討論におけるグループ活動の方法など。

②調査の方法、調査報告のまとめ方、学習の整理におけるノートの利用法。

③地図、年表、統計等の利用法——学習技能に関するもの。

④思考活動を助ける、カードや考察表の利用法。

⑤年号、人名等の記憶法。

このほか、種々なものを考えることができるが、「学習技術」だけが一人歩きできるものではない。既に述べたような「方法論」の観点が必要である。前提となる観点や基本的な概念と一体のものとして、その習得を考えるべきである。

また、教材の形態的機能を考える場合、次の三つの側面について、検討する必要がある。

○興味・関心を高め、学習の情動的側面にかかわるものであるか。

○発見的思考を助け、学習の創造的側面にかかわるものであるか。

○確認的思考を助け、学習の定着的側面にかかわるものであるか。

次の教材形態の分類について述べる。教材を媒体として見る場合、映画・テレビ等の視聴覚媒体の有効性は既に知られている。また、教材の形態として、児童生徒の活動をも教材として見ていくことが必要である。それを活動教材と称する。例えば、観察活動において、児童生徒の観察の対象は、地理的事象であり、歴史的事象であり、それが教材であるとしてもできる。しかし、対象としての事象は、観察という活動を媒介として、はじめて意味を持つ。この点、活動が学習の素材として役立っている。討論活動においてもそうである。学習内容は討論活動そのものを媒介として児童生徒の身についたものになる。活動教材という考え方をとることで、教材および教材構成の動的性格を一層強化することができる。以下、教材形態の諸類型をあげ、それぞれの具体例について記す。

①活動教材……観察、調査、発表、討論、劇化、作業など。

②視聴覚教材……写真、絵画、映画、TV（VTR）、録音、TP、模型など。

③表示・図示教材……年表、統計表、考察表、地図（各種）、機構図、マンガ。

④単語・文章教材……キー・ワードを記入したカード、物語、エピソード、新聞記事など。

⑤評価教材……テスト問題、ワークブック類など、評価教材という発想については後述。

⑥資料集……自作・自校作成の資料集、市販の資料集など。

⑦教科書……教科書についての検討は既に述べた。

⑧その他……以上の類型にはいない教材。

2 形態的特性を生かした教材構成の工夫

授業を行う上で、その成否を決定するものとして、教材の選定が最も重要な問題のように思われる。以下、学習効果をあげる上に役立ち、しかも、直ちに利用できる教材例について、若干紹介する。

① 活動教材の構成

学習活動の中で最も重要なのは表現活動である。その表現活動が創作的性格を含むものであることが望ましい。教材である事物に基づいてなんらかの創作活動を組織する。そこに活動教材が成り立つ。

ここでは、劇化の一例を示そう。右の荘園寄進状に出てくる人物三人、玉手則光、玉手則安、藤原詮子の役を生徒にふりあて、土地寄進のシーンを演じさせるわけである。その際、寄進の理由をどのように表現させるかに注目したい。活動教材としては、歴史新聞や地理新聞の製作もある。それぞれ、時代あるいは地域の特色を、どのように紙面に再構成するかが学習のねらいとなる。

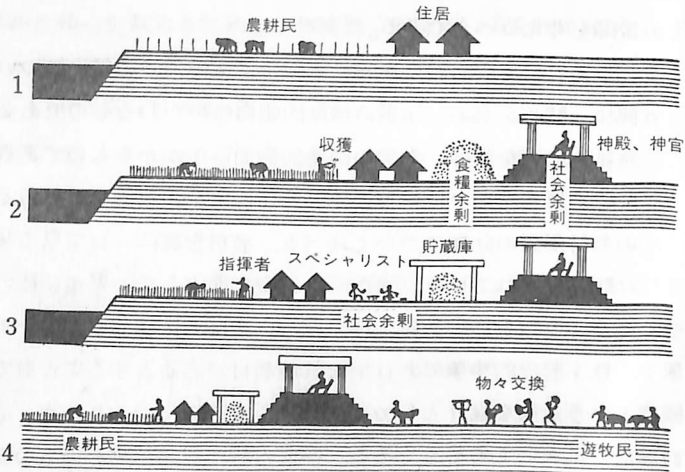
荘園寄進状(「世界歴史事典」史料編)
寄進し奉る領地のこと
合せて一カ所 山城国上桂にあり
山城

四至(略)

右の所は、桂の津守がつくりだした土地である。津守津公・兼枝・則光とつづいて知行してきたものに相違ありません。ここに御威勢をつのり奉るために、この荘を永久に院の女坊大納言殿御局(東三条院藤原詮子)のもとに寄進し奉るものであります。(以下 略) 玉手則光・玉手則安

② 絵画教材の利用

絵画を利用して、説明させたり、物語をつくらせたりする学習は、生徒の学習能力の形成を促す上で大きい効果がある。右に掲げる絵を、でたらめに並べかえておき、国家の発生を主題として、四枚の絵を正しく並べかえ、説明づけるようにさせるわけである。なお、絵図の利用については、「教師のための世界歴史」(河出書房)を参照していただきたい。



③ 考察表の創作・利用と学習技術

今西錦司「世界の歴史1 人類の誕生」(中央公論社)

次のページに掲載してある例(1)のように、ある地域とある地域の比較、ある事象とある事象との比較を行う上で、表に学習で得た成果を記入・整理することは効果がある。いくつかの事象の関係分析についても、例(2)のような表を工夫すると効果がある。後述するように、物語の考察や政治史的現象の検討において、一定の表を用意することは、学習の観点を明らかにする上で役に立つ。これらの考察表は、児童生徒の思考活動を助ける役割を果たし、学習技術の体得を図る有力な手段となる。こうした考察表の作成を、児童生徒の作業課題として、最初の段階から意図的に单元ごとに位置づけ、計画的に指導に取り入れていくことに大きい意味がある。

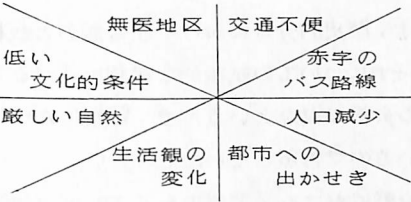
考察表の例(1)——地域や時代の比較分析

＜南九州・南四国の考察＞

地域	南九州	南四国
観点		
自然の特色		
主要な産業		
総合的考察	(共通点と独自性に気付く)	

考察表の例(2)——社会事象の関係分析

＜山村A村の過疎化についての考察＞



(各条件が悪循環して過疎化が進行していることに気づく)

④ 地図・年表の利用と各分野の学習

地図というと地理的分野、年表というと歴史的分野という固定観念があるが、それは打破すべきである。歴史地図も今日の地図との対比で、利用しないと、「絹の道」を学んだ人が今のどこを通る道なのか、わからないという例が出てくる。今日の地図、例えば5万分の1地図は、原始遺跡の信濃川河岸段丘上の分布、城下町新発田と高田の対比、蒲原における館という地名、新田という地名の分布等、歴史学習での利用価値は高い。飛鳥や大化の改新等の学習では、地図はその歴史的景観を感じさせる上で不可欠である。年表は、地域の変遷を見る上で必要である。地理学習も歴史的視点をふまえることで深まってくる。公民的分野の学習においても、それぞれの地域の課題を地図と年表により追求する意義は大きい。

⑤ 単語(キー・ワード)カードの利用

社会事象について、いくつかのキーワードを何枚かのカードに分けて、記入し、そのカードの配列作業をとおして、その事象の説明を試みさせることも効果的である。例えば、「文明のおこり」の学習の整理として、＜大きな川＞、＜農耕生活＞、＜王＞、＜神＞、＜ピラミッド＞などのカード(うらに小さな磁石を貼り付けたもの)を用意し、それらを因果関係を考えて、並べさせ、説明させる。同じように、地理的分野での立地条件の説明、公民的分野での社会的条件の説明を、カードを用いて行わせることができる。その際、いわゆる「KJ法」を検討することで効果をあげることができるが、それが思考の方向を一定の方向にだけ統制してしまうという欠点を持つことに留意すべきである。

⑥ 評価教材の利用

テストによって学習の方向付けがなされる可能性は高い。テストは本来、学習を改善し、高めるための資料でなければならない。相互評価や自己評価は望ましいテストの形である。テストを学習前に実施し、相互のあるいは自己の課題をつかむことは効果的である。右の問題例の場合、教科書を利用して記入するのであるが、学習後の結果と比べて、その変容を検討できる。

(問題) 次の時代の政治の特色について説明しなさい。また、代表的な人物名を記入しなさい。

	政治の特色	人物名
大和時代(6～7世紀)		
奈良時代(8世紀)		
平安初期(10～11世紀)		
平安中期(10～11世紀)		
平安後期(11～12世紀)		

V 歴史的分野についての若干の考察

1. 歴史的分野における学習能力

ここでは、歴史的分野における学習能力と教材構成について、その全体論を展開する段階には至っていないが、それについての試論的な構想を述べることにする。なお、歴史的分野の学習能力については、つまずきの分析の視点という形で、冒頭にかかげた全国教育研究所連盟編「研究報告集第26次年報」にも述べているので参照していただきたい。

歴史的分野における学習能力も基本的には前述した社会科における学習能力の構造と対応したものと捉えることができる。既に掲げた $P \rightarrow (L) \rightarrow C \rightleftharpoons E$ という式に即した形で、歴史的分野における学習能力を要点的に描いてみる。歴史という言葉は、史実と歴史叙述の二義性を持っている。社会科の学習では、後者の「事柄の叙述」としての歴史について学習するわけである。前掲した、羽鳥敬一氏の研究では、児童生徒の学習することの意味を「描かれた歴史像を理解するという過程を通して、自らの歴史像を再構成すること」とであると規定されている。上の $P \rightarrow (L) \rightarrow C \rightleftharpoons E$ の式は「描かれた歴史像」の骨格を示すものともいえよう。Pは、歴史像を構成する観点や見地を意味する。この観点や見地を身につけるということは、歴史学習の出発点でもあり、終着点でもある。(L)は、歴史でいう「状況の論理」である。そういうPという観点とLという論理によって、C・Eで示す歴史上の個別的事象の意味・関連が理解されてくる。このように考えてくると、歴史的分野における学習能力の諸要素としては、次のものをあげることができる。

- ① 人名、年代、場所、事件等の認知ができる $\rightarrow C \cdot E$ の個別的認知
- ② 事象と事象の相互関連の把握ができる。 $\rightarrow C \rightleftharpoons E$ の意味的理解が中心
- ③ その人物・事件に関する概念形成ができる。 $\rightarrow L$ の把握・主要な概念と関係して
- ④ 歴史像を描き出す観点の形成ができる。 $\rightarrow P$ の形成
- ⑤ 歴史像の再構成に伴う歴史への評価ができる。 $\rightarrow P \rightarrow (L) \rightarrow C \rightleftharpoons E$ の式全体に対応
- ⑥ 上述のそれぞれに関連する学習の技術の適用ができる。 \rightarrow 例、年表の利用、地図の利用等

なお、②、③に関する論理(L)の把握については、歴史上の事物や事象を個々の言葉として持っている状況、すなわち、点構造の知識段階から抜け出し、一つの側面についての意味づけができるという単線構造へ、更に、多面的な意味づけが可能となる網状構造へと発展することをめざさなければならないであろう。

* この点については、冒頭に掲げた羽鳥敬一氏の研究を御参照いただきたい。

2. 小学校社会科—歴史教材の構成

(1) 小学校社会科歴史教材の重点とその構成の手順

次に、社会科歴史的分野の教材構成について、小学校・中学校に分けて、その教材類型についての考え方を簡単に述べる。小学校の歴史学習の基本的な性格は、小学校学習指導要領における第6学年の目標と内容に最もよく表現されている。

・目標(2) 国家、社会の発展に尽くした先人の業績やすぐれた文化遺産などについて関心と理解

を深め、わが国の歴史と伝統に対する理解と愛情や国民的心情の育成を図る。

- ・内容（2） わが国では、古く大和朝廷による国の統一が行なわれてから飛鳥、奈良、平安、鎌倉、室町、江戸など、それぞれの時代の歴史を重ねながら今日に至っていることを、歴史上の人物のはたらきや代表的な文化遺産などを中心に理解させ、国の歴史や先人のはたらきについて関心を深めさせる。

小学校の歴史に関する学習は、第6学年になってはじめて行われるものではない。第5学年までの歴史的な学習のうえに、第6学年で国の歴史としての時代史的な学習を行うわけである。ただし、ここでは、第6学年の歴史学習に限って検討を進めたい。第6学年の歴史学習がいわゆる時代史的な通史の形で行われることは、旧学習指導要領と変わっていないとされるが、目標における「時代の特色」の理解という部分を削除したことの意味は大きいように思われる。したがって、小学校の歴史学習の特色として、人物のはたらきと代表的な文化遺産の活用という点が強く打ち出されてきた。この点が明確になれば、中学校の「時代史的な通史」の形と異なる小学校の歴史学習の立場が理解され、中学校の学習との効果的な関連が図れるわけである。ところが、現状では、教科書の内容がこれまでの通史的叙述と同じであり、小学校の歴史学習の特色が生かされていないように思われる。そこに、小学校の歴史的分野についての教材構成の再検討が必要とされる理由がある。

以上、述べた小学校学習指導要領の基本的な考え方は、小学生の発達段階を配慮し、中学校との関連を考えたものとして、その大筋は適当なものであると思われる。小学校の歴史学習で人物のはたらきと文化遺産を前面に出すということは、それらが、歴史の真実を体現し、それらの学習をとおして、歴史の観点が身につくものと考えからである。歴史の学習における観点については、既に、 $P \rightarrow (L) \rightarrow C \rightarrow E$ という式の形で述べた。歴史の観点とは何か。それをめぐる議論は多く、必ずしも一定していない。歴史を教える者として、歴史の観点についての深い洞察を行うことは必要である。しかし、ここでは、「人間こそが歴史を作る」という、観点を原則として、おさえることで十分である、と考える。あえて、詳しい論究をすることをしない。

歴史の観点は、歴史すなわち人間の歩みへの共感や関心を前提として成立する。歴史をおもしろいと感じる者でなければ、歴史の観点を身につけることはできないであろう。児童生徒は、本来、歴史への好奇心や想像力を持っている。そういう芽を育てることが必要である。歴史への興味を、観点とともに重視していきたい。

なお、歴史の観点については、下に、歴史家の見解を引用して置く。

- ・長年、歴史の研究に携わってきて、思うのは人間が歴史をつくるということである。私は、始めの頃は歴史というものをまるで機械の運動のように考えていた。……（中略）……しかし、私は次第に人間こそが歴史を作るのだと思うようになった。歴史を一つの転換期にとって考えても、そこには一本のルールしか敷かれていないのではない。まず、幾本かのルールが敷かれる可能性があるということだ。そして、その可能性を導き出したのも、そのなかの一本を選び出すのも人間だということである。人々は伝記や評伝と言われるものから、歴史の真実を読みとることができる。（以下略）

・本書の序文でいっているように、複雑な歴史の全体像を捉えるためにはさまざまな「視点」が必要なのである。つまり“複眼”で見るのが肝要なのだ。そうした意味で、これまでの歴史の見方は大いに変わってこなければならないものがある。私たちは、これまで科学的という名を附しながら、西洋中心の文明一元論や経済決定論、そして階級万能論で歴史を考えてきた。

そしてそれが、歴史の事象をすべて必然性の鎖のなかに編み込んで一種の宿命論をつくあげていたこともたしかである。—中略—

歴史の「視点」も、新しい立場を求めている。いや模索の出発点になるものは、あくまでも人間だということだ。—略— 色川大吉他編「歴史の視点」下巻(日本放送出版協会)402ページ

次に、興味について小口忠彦『才能の心理』(牧書店)から、その説明を要約的に示しておく。

・才能は、能力であるが、興味は、能力とはいえない。しかし、能力＝組織づけ、興味＝動機づけ、という関係があり、しかも、組織づけも、動機づけの役割をすることがあり、相互に循環する。能力のあるところに興味があり、興味のあるところに能力がある、というように、能力と興味との間に完全な循環メカニズムが成立しているとすれば、機能的には、最高度に効果的な状態であり、構造的には、最高度に単純な形になっている。興味は、永続的興味と一時的興味に区分される。永続的興味と一時的興味と相補的に結びついている。永続的興味は、機能的興味、補償的興味、退行的興味の三類型に分けられるが、特に、機能的興味は、おもしろいから試みる→試みると、おもしろい→……とぐるぐるまわりする機能を持つもので重要である。一時的興味(場面的興味とも呼ぶ)は、変化性、新奇性、解消性、共感性、優越性、順調性等の条件があげられる。

なお、谷口五男氏は、児童生徒にとって「おもしろい」ということを類別し、おかしい(amusing)、たのしい(merry)、すばらしい(exciting)、めずらしい(queer)、あそび(entertaining)の五つの概念をあげているが示唆に富む意見である。(「社会科教室」中教出版 162)

歴史の学習においても、こうした興味を視点として、考えることができる。学習の遂行に当っては、機能的興味を根底におき、更に、歴史自体若しくは歴史叙述の持つ、変化性、新奇性、共感性、あるいは、たのしさ、すばらしさ、めずらしさ等の条件を大いに活用すべきである。

上述したように、小学校の歴史教材では、歴史の観点と興味を身につけさせることが重点である。それでは、その教材構成の手順をどのようにすべきか。以下、各時代ごとの歴史教材について、その手順を要点的に述べる。なお、時代は、次の五つの区分を考えればよい。

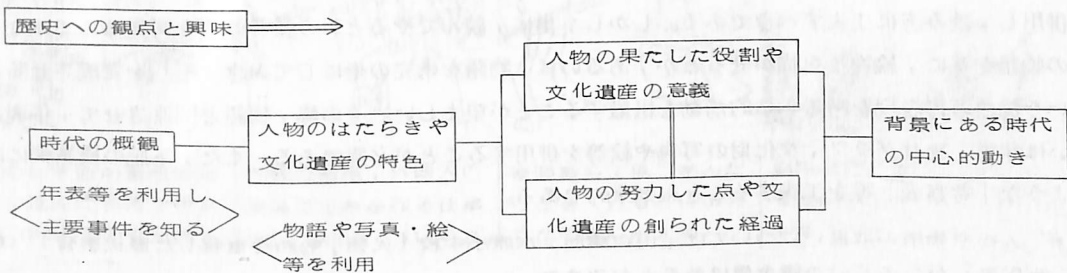
・「国のはじまり」、「貴族の世の中」、「武士が力をもってきた世の中」、「天下の統一と江戸幕府」、「新しい世の中」……(『指導内容重点化に関する参考資料』による)

- ① 教材の位置とねらい—各教材は時代順に配置する。そのねらいは、歴史への観点と興味を形成することに置き、あわせて、時代の発展についてのあらましを理解させる。
- ② 中核的事象—各時代を代表する人物のはたらきと文化遺産を選択する。近世以降もそうした試みは可能である。ただし、近世以降では、時代を前後期に分けたり、政治や外交、経済・社会等各分野から人物を選ぶことが必要である。なお、人物は単数とは限らず、複数—集団の場合も考える。
- ③ 要素的事項—主要な人物・事件名・場所等、代表する人物のはたらきと文化遺産に関連する要素的

事項を整理して、明示しておく。

- ④ 学習資料—物語の選択が重要である。文化財との併用がよい。また、後述の「考察表」を作成し、利用する。年表・地図の利用もどうしても必要である。要するに、単純性、具体性、具象性を備えていることが条件である。なお、物語教材の取扱いについては後述する。
- ⑤ 学習の過程と活動—下記の図は学習過程の基本型である。活動としては、文章や絵で表現する、劇化するなど、創造的な性格を重視する。

○ 小学校社会科歴史教材における学習過程の基本



(2) 物語教材の取扱いについて

歴史への観点・興味の形成は、人物のはたらきと文化遺産をとおして行われる。それらは、時代精神を体现し、歴史の真実を含むからである。人物のはたらきと文化遺産の両者を含むものとして、物語教材の持つ役割は大きい。小学校における歴史学習では、人物を通史に位置づけることに余りこだわらないほうがよい。人物のはたらきをとおして、歴史への観点を身につけることを第一とし、通史的理解は人物のはたらきの背景にあるものとおさえるべきである。人物を中心とした物語は、当然、人物を前面に押し出し、時代の動向は背景に置かれる。そこでは、時代の動向は無視されるわけではない。時代理解も当然可能である。

物語の意味については、「作者の見聞または想像を基礎とし、人物・事件について叙述した散文の文学作品。広義には小説を指すが、狭義には、平安時代から室町時代までのものをいう。」（広辞苑）とある。ここでは、広義の意味で用いている。物語は、小説であり、文学である。物語は、歴史とは異質であるとの見解が一般的である。しかし、そうは簡単に断定できない。この点については、歴史小説との問題を検討しなければならない。ここでは、それについて詳しく述べられないが、結論的にいえば、歴史小説論には、森鷗外以来の「歴史其儘と歴史離れ」という問題が根底にあり、歴史小説は歴史書とは異なるが、歴史ではない、とは断じられないということである。したがって、歴史小説や物語を利用することは、「歴史離れ」であり、非科学的であるとはいえない。ここでいう歴史小説は、もちろん、時代小説や通俗的な講談ものたぐいではない。もっとも、子供むけの歴史書は、物語の形をとるものが多く、歴史書と物語の区別がつけにくいぐらいである。

歴史書を読むと、ある時代のイメージがひじょうに明確にわかる、という人がある。民衆の歴史観も歴史家の歴史学によるものではなく、歴史小説やそれに基づくテレビドラマによってつくりあげられて

いる、とみる人もある。それだけに、物語の効果は大きいということは、多数の認めることであろう。

物語の選択に当っては、その主人公としての人物が時代を代表し、また、その人物のはたらきをとおりして時代の動向がうかがえるものを選ぶべきである。また、子供向けに単純化し、具体的、具象性を持っていること、興味を喚起し、「感動」をおこすものであること。余り短かくなく、適度な長さのものであることなどの条件を備えたものを選ぶべきである。なお、物語については極力原典または原史料に当たるべきで、時代の誤ったイメージを含んだものは避けるべきである。特に、人物のエピソードについては、信頼のおけないものもあり、十分注意すべきである。関連人物についての配慮も必要である。

物語は、読んでやるという場合もあるであろうが、その際、肖像画、人物のはたらきを描いた絵などを併用し、読み方に工夫すべきである。しかし、単に、読んでやるという受身の形を考えるのではなくその物語を基に、絵物語を描かせるとか、あるいは、物語を未完の形にしておき、それを完成させるとかいう物語の再表現を図る創造的活動を組織することが望ましい。その際、物語と関連させて、年表あるいは年譜、統計グラフ、文化財の写真や絵等を併用することが必要である。また、下記の授業例にあるような「考察表」等を工夫することも効果的である。

* 人物や物語の取扱いについては、山口康助・水原小学校「人物、物語を重視した歴史学習」(明治図書)から多くの示唆を受けることができた。

物語教材の取扱いの実際については、小学校5年生の社会科で、産業学習が終了するころ、平常の年間計画とは無関係に「投げ込み授業」の形をとって実施した例を紹介する。取り上げた物語は、『富岡日記』(三一書房『日本庶民生活史料集成』12巻)に基づく物語である。全文をここに掲載する紙数はないが使用したのは、吉野正男著『工業の発達とわたしたちの生活』(明治図書)に掲載されている文章である。なお、下に、授業の基本的流れと考察表の視点を示した。次のページには、児童の描いた絵物語の一例と、考察表の記入例を紹介しておいた。学習の具体的経過の記録やすべての児童の反応についての検討の結果については、別の機会に発表することを予定している。

○ 授業の基本的流れ

<ねらい>『富岡日記』(物語)を用いて、主人公和田英のはたらきを理解し、近代工業成立期の国民の努力と国の政治や産業の動きについて気づかせる。

<基本過程>

- 第1時 文明開化期・近代工業成立期の概観、映画「明治・文明開化の世の中」利用。
- 第2時 物語『富岡日記』を読み、内容を理解する。考察表(1回目の欄)を記入する。
- 第3時 物語を絵の形に再構成する。班ごとに絵を描き、説明をつける。製糸場の絵も利用。
- 第4時 各班の絵をトラペニアップでTP化し、発表し、話し合う。製糸工業の統計も利用。
- 第5時 これまでの学習を整理し、考察表(2回目)を記入する。

<『富岡日記』学習考察表> 考察の視点、表の形式は次ページ参照

視点1 時代への貢献—「どのような仕事をしたか」

2 苦難と努力—「どのような困難があり、努力をしたか」

3 時代的背景との関連—「国の政治の方針とのつながり」

4 興味、「感動」—「感動したところ、おもしろかったところ」

5 この項目は、物語教材の特徴を調べるためのもので「教科書や資料集と比べて、この物語のすばらしいところ、よいところ」を問う。—調査のため設けた視点。

○ 児童創作『富岡日記』絵物語 (新潟市S小5年3班)



各地のむすめが富岡製糸場に、進んだ技術を学ぶために出かけるのを見送る。

外国の機械、外国人の指導で生糸を作る仕事をし、技術をつりいれた。

富岡製糸場で学んだことをくにもとに広めるため家にかえる。

製糸場で学んだ技術をくにもとの人々におしえている。

○ 『富岡日記』学習考察表

(新潟市S小5年女子O.H)

視点	回	1 回目(学習前) 3月5日	2 回目(学習後) 3月10日
1		糸のとりかた、糸のむすびかた、まゆのえりわけかたなど。 富岡製糸場でいろいろおしえてもらいそれを各地の工場にいつておしえる。	富岡製糸場でいろいろおしえてもらい、それをじもとの方へかえって、各地の工場に行つて製糸のやり方を教える。
2		仕事をやっているときとなりの人たちとしゃべってはいけない。	国もとにできた製糸場にいつて先にたつて生糸のつくりかかを教えなくてはならない。もう少しまくいかなかったらどうしよう。
3		富岡製糸場を三井にはらいさげる。	富岡製糸場で、多くの人々が製糸のやりかたをまなび、それを中心にして、各地にできた工場へしどうしにいき、日本のせんい工場をはつたつさせる。
4		英子さんはとみおかせい糸場で製糸のやりかたをおしえてもらい、それを各地の工場に行つて教えるなんてえらい。	英子さんは責任は自分が第一といっているのでえらい。
5		なし	富岡日記のほうがくわしく自分の言つたこと思つたことがくわしくかいてある。

以上の資料は、新潟市立関屋小学校野崎貞夫先生提供

3 中学校社会科—歴史的分野の教材構成

(1) 中学校社会科歴史的分野の教材類型の体系

中学校学習指導要領では、社会科歴史的分野の目標(2)で、分野固有の目標を示し、分野の性格とそれに基づく特有の任務を、次のように、簡潔に示している。

- ・歴史における各時代の特色を明らかにし、時代の移り変わりを総合的に理解させるとともに、それぞれの時代のもつ歴史的意義と各時代が今日の社会生活に及ぼしている影響を考えさせる。

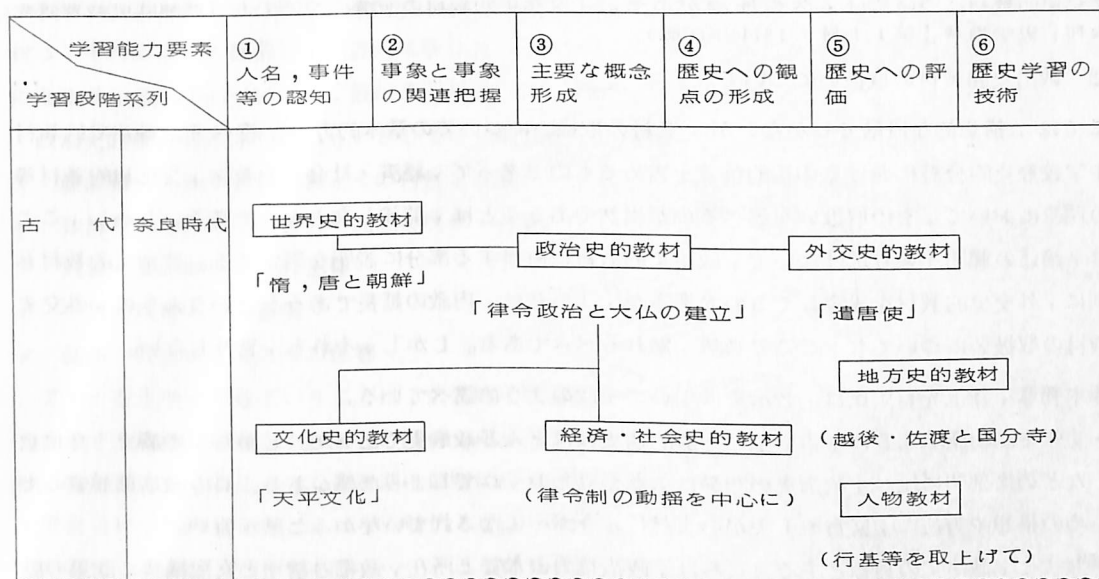
そこでは、「時代」は、歴史が成立する根幹ともなるべきもので、これについての理解を欠いては、歴史の理解は成立しないとし、「時代」の指導を、① 時代を時間的な系列の中で、② 事象の前後の関係において、③ 歴史の発展という形で把握している。なお、それは、小学校第6学年での、主として人物、物語、文化遺産をいろいろな時代の指標として取り上げる学習を、さらに一歩進めて、広い意味での政治史中心の学習を行うことを示したものである、とされる。

ただし、その際、単に狭い意味での政治史の面だけからではなく、政治、文化はもちろんのこと、社会・経済あるいは外交などの面からも、生徒の学習能力をこえない範囲と程度で、広く総合的に学習させる態度が必要であるとしている。(文部省『中学校指導書』)

以上の説明は、小学校・中学校・高等学校各段階の歴史の学習の関連を配慮し、また、歴史学研究の方法論を検討したものとして、適切なものといえよう。歴史学研究は、一般通史のほか、政治史、経済史、文化史などの諸分野に分かれて行われ、また、原始、古代、中世、近世、近現代などの各時代別部門にも分かれている。その場合、各分野、部門が羅列的に、無関係に存在するものではない。一般通史の形成に当っては、政治史を中心として、経済史・文化史等が述べられているのが普通である。政治は人間の社会生活がはじまっていらい、人間生活のあらゆる面に最も強い規制を加えてきた。いつの時代でも、政治は社会現象の集中的反映として現われていた。

上述の考え方から、七つの教材類型を次ページの図のように体系的に位置づけた。歴史的分野における学習能力の中核としては、既に述べたように、歴史をどう見るかという観点を身につけなければならない。その観点の基本は、「人間こそが歴史を作る」ということであることは前述した。政治史が通史の前面に出て来るのは、政治史が時代を動かす人間の主要な活動を表わしているからでもある。中学校の段階ではそういう基本的観点の上に、歴史を体系をもって構成する基準となるべき、いわば方法的観点をも身につけさせる必要がある。その一つは、その時代の事象が、前後の時代とどのように結びつくかという観点である。もう一つは、その時代の事象が、同じ時代の社会構造や他の側面での事象とどのように結びつくかという観点である。こうして、過去から今日に至る間の多数の事象の、たて、よこにわたる関連の度合で歴史の内容は構成される。たて、よこに歴史をみるということは、年表を読む方法としてあげられることである。年表を利用することが重要であること理由は、この方法的観点にかかわっている。この方法的観点では、基本的概念として、政治・経済・社会・文化等という諸分野についての意味を理解するとともに、時代的发展という意味についての理解も必要である。中学生の中でも、調査によれば的確に、政治や文化等の事象をそれぞれ識別し、分けることができないものがある。また、時代的发展の順序性が明確に意識されていないものもいることに留意すべきである。

中学校社会科歴史的分野の教材類型の体系－奈良時代を例として



* 政治史への観点を中心に，各教材ごとの観点を身につけ，その観点を各時代の学習ごとに意識づけ，歴史的分野における学習能力を形成していく。

上の図で，政治史的類型と外交史的類型の説明については後述する。経済・社会史的教材および文化史的教材については，政治史的教材の一環として取り扱う程度に止め，それ自体に深入りする必要はない。また，両者とも，外部から観察可能な典型的な事象を取り上げ，必ずしも直接に観察の可能でないもの，例えば複雑な生産段階や階級・階層などの分解，あるいは，文化的価値等については学習の対象として直接位置づける必要はない。なお，宗教関係事象については，文化史的教材ときりはなし，それを政治的事象や経済・社会的事象として捉えることがより適切である場合が多い。例えば，「国分寺」や「一向一揆」等である。

世界史的教材については，教材領域の分類ではBとした。それは，中学校で取り扱う世界史がそれ自体独立した科目ではなく，日本史の背景としての位置づけに止まり，教科のねらいからその構成を工夫することが特に重要だからである。地方史的教材も人物教材もBの分類に属する。前者は，それぞれの学校の地域と結びついた資料の活用をめざすものであり，後者は，中学校学習指導要領でいう，いわゆる特設時間における人物学習のための教材である。

上述の政治史的教材，経済史的教材，文化史的教材の場合も，それぞれ，政治史，経済・社会史，文化史と等しいわけではない。それぞれの事象を中心として構成した教材であって，それは，中学校の学習能力や教科の性格等を配慮したものである。〇〇的教材と表現した点に留意してほしい。なお，各類型に応じて，教材構成の具体的観点が設定されるが，それは，各時代の性格や課題によって，発展的・動的に捉えることが必要である。各時代に応じて具体的観点の重点も変わってくることは当然である。したがって，上の図でも表現されるよこに，原始・古代・中世・近世・近現代というたて軸からと，同時代の教材類型相互の関係というよこ軸からと，両面から教材構成を考えていくことになる。

*文化史的教材については、次の拙論がある。「文化史的教材の指導について」(新潟歴史教育研究会刊『史学論考』第17号 1971年所載)

(2) 政治史的教材の取扱いについて

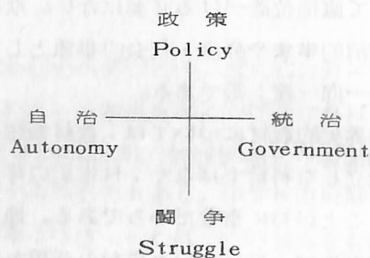
ここでは、構想的な段階でしかないが、教材の取扱いについての基本的方向を述べる。政治史的教材は中学校歴史的分野における中核的位置を占めるものであって、経済・社会史的教材、文化史的教材等との関連において、その取扱いを述べるのが当然であることは、前述したとおりである。しかし、ここでは、論述の範囲を余り広げないで、政治史的教材に直接する部分に説明を限定する。政治史的教材とは別に、外交史的教材を設定しているのであるが、「外政は、内政の延長である」というふうに、外交史的教材の取扱いについても、ここで当然、触れるべきである。しかし、それも、言及しない。

藤木邦彦、井上光貞両氏は、政治史について、次のように述べている。

- ・史学史が物語るように、古い型の一般の通史はほとんど政治史であった。しかし、経済史・文化史などの諸部門に比べ、政治史の開発は大きく立ちおくれてしまった感がある。真の政治史形成のための構想や方法に、反省や工夫がいまだじゅうぶんになされていなかった感が強い。
- ・およそ、政治史の目標とするところは、政治権力の本質と所在、政権の構造と支配機構、政策の動向と行政の実態、政権獲得への努力と抗争、政治権力者と民衆との力関係などについて、それぞれの歴史的過程と歴史的意義を明らかにするところにあると考えられる。

— 体系日本史叢書1『政治史』I, (山川出版社) まえがき —

政治史の学習においては、政治の意義をどのように捉えるかということ。特に、政治権力をどのように意義づけるかということが最も重要な問題である。この点について、下記の図から有力な示唆を受けることができる。それは、政治的な機能を説明するモデル図である。一つの軸は自治と統治で、これは、下から発想するか、上から発想するか、のちがいはあるが、いずれも秩序の造形ということにかかわっている。これに対していま一つの軸は、政治秩序が果している役割に注目するもので、そこでは、二つの場合が考えられてくる。一つには、政治は価値の分配をめぐって展開されるもので、結局、政治は闘争であるというふうに見える。いま一つは、政治は価値の分配だけでなく価値そのものをつくりだす。政策がそこにはいつてきて、政治はプラスの意味をもつことになる。政治学者の説は、ほぼこのモデルのどこかに位置づけられる。例えば、マルクスのように、統治の体制は闘争を通じてつくられるものとみなせば、当然そこに支配というアイディアが成り立つ。ラスウェルのように、政治を人の人に対するコントロールとして捉え、政策という面から統治が行われるとみなせば、非ソビエト的な国家というアイディアが成り立つ。



— 神島二郎<社会認識の構造>(小学館『教育学全集8』所載)参照 —

政治史の方法論をめぐる論議は多く、結論を早急に出すことは困難であるが、ここでは、上に引用した所説を参考にして、次のように、政治史的教材構成の手順を設定した。

- ① 教材の位置とねらい—政治的教材は、各時代の中心に位置づけ、経済・社会史的教材や文化史的教材は、その周辺に配置し、関連的に取り扱うようにする。外交史的教材は、一体的に組み込むことになるが、宗教史については、既に述べたように、政治史的教材の中に組み込むことを考える。

政治史的教材の基本的なねらいとしては、次の五つを設定する。

- | | | |
|--|---|---|
| ア 政治権力を持つ者の立場とその行動（政策）
イ 政治権力をめぐる諸勢力の立場と民衆（運動）
ウ 政治思想の動向とその影響
エ 世界の状況とその影響
オ 経済・社会の動向とその影響 | } | 各時代の政治体制の特色を明らかにする。
特に、変革期の政治現象に焦点づける。
ア・イを主軸とし、ウ・エ・オとの関連を
配慮する。 |
|--|---|---|

ア・イを主軸とするということは、公式的・機械的な階級対立史観に基づくものではない。政治権力をめぐる諸勢力の動きを民衆との関係で考えていこうとするものである。各時代の政治体制の特色は、安定期より、かえって、変革期に鮮明になる。例えば、下記の指摘をあげる。

- ・歴史というものは、たとえば平安時代とか江戸時代というふうに、比較的安定した時期を中心に書かれているのがふつうである。……ところが見方をかえて、変革期のほうに焦点をすえると、どういことになるか。変化と動揺こそは歴史の常態であって、その間に、わずかの期間の安定期がはさまっているという見方もできないわけではない。—林屋辰三郎他編「日本史のしくみ」（中央公論社）—

- ② 中核的事象—各時代の政治体制を象徴的に現わしている政治的事件—そこでの政策と背景—を取り上げる。それは、変革期に適例を見出すことができる。各時代は、大きな区分でおさえて置く。例えば、それぞれの時代の重点を下記のように捉えることができる。

- | | | |
|--|---|----------|
| <ul style="list-style-type: none"> ・文明のおこり—国家権力の成立について考える。（20ページに掲げた絵教材を手がかりに） ・古代の日本—天皇制国家の成立と動揺に焦点づける。 ・中世の日本—武士のおこりと武家政権の成立に焦点づける。 ・近世の日本—封建体制の特色に焦点づける。（近代社会との比較・関連で） ・近代の日本—政治の近代化—明治維新と立憲政治の動向に焦点づける。 ・現代の日本—戦後、日本国憲法の成立とその進展に焦点づける。 | } | 変革期に着目して |
|--|---|----------|
- ・大きな区分でおさえた時代の中での政治の推移—例えば、古代での律令政治→その再建→摂関政治→院政という形の変遷は、大きくその流れをおさえるのでよいのではないか。

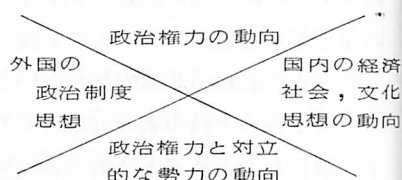
- ③ 要素的事項—上述の中核的事象に関係のある事項から精選し、記憶の必要なものは覚えさせる。

- ・事件名—主要な事件の歴史上の呼び名、正確に記憶させる。
- ・人名—その事件に関係ある代表的人物—各時代ごとにおさえておくこと、各時代ごとに、若干名におさえ、他は、それと関連的に触れる程度とする。
- ・地名—現在の地図の上で明確にその位置をおさえさせる。地名を軽視してはならない。
- ・年代—革命の場合では、特定年だけに革命を結びつけさせないように留意し、それは、かなり長期間にわたるものであることに注意する。暗記法を工夫すると喜んで覚えてくれる。
- ・法制—組織図等は、きわめて変動のあるもので固定して捉えさせないこと。主要な法律名に限る。

④ 学習資料—創意工夫によって、さまざまな教材形態を考案することができる。

- 年表 — 政治権力をめぐる諸勢力の動きを分析させる。
- 絵や写真— 主要な政治的事件の絵について説明させる。
- 地図 — 政治上の諸事件を地図の上でたどっていく。
- 考察表 — 各政治の特色を考察するための比較表のほか、右の図のように、政治史全体についての考察表を考えることができる。

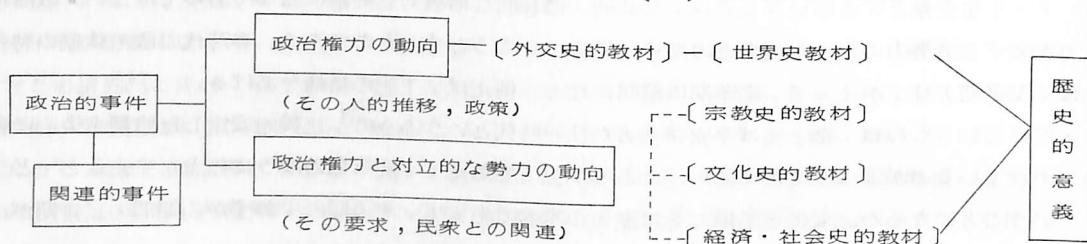
<政治史的教材における考察表例>



⑤ 学習の過程と活動—学習過程の基本型を下図に示す。

政治史的教材は、通史全体にわたる学習活動を含む形になり、多様な活動を組織できる。

○ 政治史的教材における学習過程の基本 []内は関連する教材類型



おわりに

この報告は、今回の共同研究にのぞむ学習指導の基本的立場を明白にするため、これまでの数年来の研究も含めて、手もとにあった考察資料を総括したものである。したがって、この報告のかんりの部分は、当センターにおける社会科の講習、又は全国教育研究所連盟、同関東ブロック等の研究発表会で提案発表してきたものである。そうした意味では、多くの先生方から御検討をいただき、広く各方面からの了解を得るとともに、率直な批判をいただくことができたと考えている。

もちろん、ここに述べられていることは、基本構想の域を出ないものであって、十分熟したものになっていない。今後の長期にわたる理論的・実証的研究をとおして、その考え方の妥当性を検証しなければならない性格のものである。特に、協力校における今後1年間の「学習能力の形成」に関する授業研究では、この基本構想を直接のベースとしているだけに、その結果、かなりの補充や修正を行う必要が出てくるであろう。

また、この報告では、教材構成の具体例について触れた部分は少なく、また、歴史的分野における一部の教材類型を取り上げているだけである。今後の報告の機会には、教材構成の具体例とそこでの児童生徒の反応の実際について、述べることを予定している。また、歴史的分野の他の教材類型はじめ地理、公民の各分野にも、検討を及ぼしていくことを考えている。

教材に関する研究では、教育理論についての追究とあわせて各教材の基礎にある諸科学の成果についての深い理解と洞察が必要である。社会科担当者一個人の仕事として、どこまで研究を進めることができるか、限界がある。多数の先生方の御指導と御協力をお願いする。

*なお、参考文献は関係項目ごとに記載してあるので、一括掲載は省略した。